

Brüsemeister, Thomas

## **Erfahrungsbereiche der Hamburger Schulinspektion. Governance-analytische Programmtheorie**

*Pietsch, Marcus [Hrsg.]; Scholand, Barbara [Hrsg.]; Schulte, Klaudia [Hrsg.]: Schulinspektion in Hamburg. Der erste Zyklus 2007 - 2013: Grundlagen, Befunde und Perspektiven. Münster [u.a.] : Waxmann 2015, S. 77-100. - (HANSE - Hamburger Schriften zur Qualität im Bildungswesen; 15)*



### Quellenangabe/ Reference:

Brüsemeister, Thomas: Erfahrungsbereiche der Hamburger Schulinspektion. Governance-analytische Programmtheorie - In: Pietsch, Marcus [Hrsg.]; Scholand, Barbara [Hrsg.]; Schulte, Klaudia [Hrsg.]: Schulinspektion in Hamburg. Der erste Zyklus 2007 - 2013: Grundlagen, Befunde und Perspektiven. Münster [u.a.] : Waxmann 2015, S. 77-100 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-115276 - DOI: 10.25656/01:11527

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-115276>

<https://doi.org/10.25656/01:11527>

in Kooperation mit / in cooperation with:



**WAXMANN**  
[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)

<http://www.waxmann.com>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Marcus Pietsch, Barbara Scholand,  
Klaudia Schulte (Hrsg.)

# Schulinspektion in Hamburg

Der erste Zyklus 2007–2013:  
Grundlagen, Befunde,  
Perspektiven



HANSE  
Hamburger Schriften zur Qualität  
im Bildungswesen

herausgegeben von  
Detlef Fickermann und Knut Schwippert

Band 15



Waxmann 2015  
Münster • New York

Marcus Pietsch, Barbara Scholand,  
Klaudia Schulte (Hrsg.)

# Schulinspektion in Hamburg

Der erste Zyklus 2007–2013:  
Grundlagen, Befunde und Perspektiven



Das gedruckte Buch finden Sie [hier](#).



Waxmann 2015  
Münster • New York

**Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation  
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten  
sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

**HANSE – Hamburger Schriften zur Qualität im Bildungswesen, Band 15**

ISSN 1864-2225

ISBN 978-3-8309-3278-9

© Waxmann Verlag GmbH, 2015  
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)  
[info@waxmann.com](mailto:info@waxmann.com)

Umschlaggestaltung: Pleßmann Design, Ascheberg  
Umschlagfoto: © Robert Kneschke – Fotolia.de  
Lektorat und Satz: Judith Zimmer, Hamburg  
Druck: Mediaprint, Paderborn

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,  
säurefrei gemäß ISO 9706

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.  
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages  
in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer  
Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

# Inhalt

Vorwort. ....	9
---------------	---

## Teil 1: Die Grundlagen der Schulinspektion

*Norbert Maritzen*

Schulinspektion – Aspekte der Transformation von Governance-Strukturen . . .	13
--	----

*Norbert Maritzen & Herbert Altrichter*

Schulinspektion in Hamburg – ein Gespräch über Startbedingungen und Entwicklungen . . . . .	37
--	----

*Martina Diedrich*

Aufbau und Rolle der Schulinspektion Hamburg . . . . .	57
--	----

*Thomas Brüsemeister*

Erfahrungsbereiche der Hamburger Schulinspektion – Governance-analytische Programmtheorie . . . . .	77
--	----

*Susanne Ulrich*

Das Qualitätsleitbild der Schulinspektion Hamburg . . . . .	101
---	-----

## Teil 2: Die Arbeit der Schulinspektion

*Marcus Pietsch, Ann-Katrin van den Ham & Olaf Köller*

Wirkungen von Schulinspektion: Ein Rahmen zur theoriegeleiteten Analyse von Schulinspektionseffekten . . . . .	117
---	-----

*Moritz G. Sowada*

Expertenurteile – Achillesferse oder Trumpf der Schulinspektion? . . . . .	137
--	-----

*Knut Schwippert*

Daten für die Schulentwicklung – auf die Perspektive kommt es an . . . . .	157
--	-----

<i>Barbara Scholand unter Mitarbeit von Stephanie Graw</i>	
Wie Schulinspektor/innen fragen und Grundschüler/innen antworten . . . . .	177

<i>Peter Schulze &amp; Christiane von Schachtmeyer</i>	
Der Blick aus der Praxis – die Schulformexpertinnen und -experten . . . . .	219

### **Teil 3: Die Befunde der Schulinspektion**

<i>Melanie Ehren &amp; Jaap Scheerens</i>	
Evidenzbasierte Referenzrahmen zur Schulqualität als Grundlage von Schulinspektion . . . . .	233

<i>Holger Gärtner</i>	
Zusammenhang von Schul- und Unterrichtsqualität und schulischen Rahmenbedingungen . . . . .	273

<i>Marcus Pietsch &amp; Timo Ehmke</i>	
Die Qualität des Unterrichts an SINUS-Grundschulen. Eine Programmevaluation mithilfe von Daten der Schulinspektion Hamburg . . . . .	295

<i>Klaudia Schulte &amp; Markus Lücken</i>	
Der Einfluss schulischer Prozesse auf die Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler an weiterführenden Schulen in Hamburg . . . . .	317

<i>Susanne Peters</i>	
Eltern als Stakeholder von Schule. Erkenntnisse über die Sichtweise von Eltern durch die Hamburger Schulinspektion. . . . .	341

### **Teil 4: Die Zukunft der Schulinspektion**

<i>Sabine Müller</i>	
Zukunft der externen Evaluation – Trends und Perspektiven in Deutschland. .	369

<i>Hans-Jürgen Kuhn</i>	
Rechtliche, strukturelle und politische Rahmenbedingungen für externe Evaluation in Deutschland. . . . .	385

*Martina Diedrich*

Der zweite Zyklus der Schulinspektion Hamburg: ein Ausblick. . . . . 419

*Martin Spiewak, Angela Hellberg, Claudia Lemke, Gerrit Petrich,  
Norbert Rosenboom, Mina Zulal*

Die Perspektive der Stakeholder: Ein Interview von Martin Spiewak . . . . . 437

Autorinnen und Autoren . . . . . 455





## Vorwort

Vor rund zehn Jahren wurden die ersten Schulinspektorate in Deutschland eingeführt. Als Teil einer veränderten Steuerungsstrategie, die die Qualitätssicherung und -entwicklung von Schulen ins Zentrum setzt, sollen sie die Qualität schulischer Prozesse evaluieren, prozessuale Mindeststandards in Schule und Unterricht sichern und darüber hinaus Schulentwicklung stimulieren.

Die Hamburger Schulinspektion ist keine Inspektion der allerersten Stunde, wurde sie doch erst im Jahr 2007 offiziell eingerichtet. Zu diesem Zeitpunkt waren in vielen anderen Bundesländern schulische Evaluatorinnen und Evaluatoren bereits zwei bis drei Jahre im Feld und hatten die unterschiedlichsten Verfahren entwickelt und verschiedene Konzepte erprobt. Von ihren vielfältigen Erfahrungen mit diesem in Deutschland dahin unbekannten Instrument konnte die Hamburger Schulinspektion profitieren.

Gleichwohl hatte man in Hamburg bereits seit der Jahrtausendwende erste Konzepte zur externen Prozessevaluation an Einzelschulen in Hamburg diskutiert und entwickelt. Den Impuls hierfür gaben insbesondere die Ergebnisse der Längsschnittstudie LAU (Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung), die seit Mitte der 1990er Jahre regelmäßig durchgeführt wurde. Es vergingen jedoch noch mehrere Jahre, bis die erste Hamburger Schule tatsächlich durch ein Inspektionssteam evaluiert wurde. Seitdem bewegt sich die Schulinspektion im Hamburger Schulsystem stets im Spannungsfeld von Administration, Praxis und Wissenschaft und muss dabei ihren eigenen sowie den Ansprüchen der verschiedenen schulischen und außerschulischen Stakeholder gerecht werden.

In ihrem ersten Zyklus, der im Jahr 2007 begann und bis zum Jahr 2013 andauerte, inspizierte die Schulinspektion 375 Hamburger Schulen. Während dieser sechs Jahre nahmen etwa 10.000 Lehrerinnen und Lehrer, gut 36.000 Eltern, rund 92.000 Schülerinnen und Schüler sowie etwa 2.000 Vertreterinnen und Vertreter Hamburger Unternehmen an den schriftlichen Befragungen der Inspektion teil. Darüber hinaus wurden fast 30.000 Unterrichtssequenzen durch die Inspektorinnen und Inspektoren beobachtet und etwa 2.000 Interviews mit Schulleitungen, Eltern- und Schülerräten sowie Lehrerkollegien und weiteren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der inspizierten Schulen, aber auch mit Vertreterinnen und Vertretern von Ausbildungsbetrieben geführt.

Die Stärke des vorliegenden Bandes ist es, so meinen wir, dass er der besonderen Stellung der Schulinspektion im Gesamtgefüge des Hamburger Bildungssystems Rechnung trägt, indem er Akteure aus den verschiedenen Bereichen und mit unterschiedlichen Perspektiven zu Wort kommen lässt. Ein Teil der Beiträge ist empirisch ausgerichtet und analysiert die Arbeit der Inspektion oder nutzt die im Rahmen der Schulinspektion Hamburg erhobenen Daten für weiterführende

Analysen zum Hamburger Schulsystem. Andere Beiträge wiederum setzen sich mit den Rahmenbedingungen, Grundlagen und Folgen von Schulinspektion auseinander oder widmen sich den Erfahrungen und Erwartungen einzelner Akteure und Akteursgruppen.

Wir bedanken uns herzlich bei allen Autorinnen und Autoren dieses Bandes für die kooperative, kollegiale und anregende Zusammenarbeit. Insbesondere haben wir uns darüber gefreut, dass die vielen Kolleginnen und Kollegen aus diversen Kontexten und Arbeitsfeldern umstandslos bereit waren, ihre Expertise in Form fundierter und kritischer Beiträge sowie Gutachten beizusteuern. Sehr glücklich sind wir vor allem auch darüber, dass sich die Vertreterinnen und Vertreter der schulischen Stakeholder aktiv in diese Publikation eingebracht haben.

In der Zusammenarbeit mit all diesen verschiedenen Personen ist uns deutlich geworden, dass es institutionen- und akteursübergreifend ein großes Interesse daran gibt, über gute Bildung in und für Hamburg ins Gespräch zu kommen und sie gemeinsam zu gestalten. Dafür bieten – nicht nur, aber auch – die Schulinspektion und ihre Ergebnisse konstruktive Gesprächsanlässe. In diesem Sinne wünschen wir Ihnen eine ertragreiche Lektüre!

Hamburg im Juni 2015

Marcus Pietsch, Barbara Scholand & Klaudia Schulte

# Erfahrungsbereiche der Hamburger Schulinspektion – Governance-analytische Programmtheorie

Thomas Brüsemeister

## Zusammenfassung

*In dem Artikel wird das Hamburger Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ) mit Schwerpunkt auf die in ihm verankerte Schulinspektion untersucht. Orientiert an Analysen von Ehren et al. (2005) zur Schulinspektion in den Niederlanden wird die Programmtheorie der Hamburger Inspektion mithilfe der Governance-Perspektive analytisch erweitert. Dabei handelt es sich um vorläufige Befunde auf der Basis von acht offenen Interviews, die mit Expertinnen und Experten des IfBQ Anfang 2014 geführt und mit der Grounded Theory ausgewertet wurden, zunächst bezogen auf den Bereich der Bedingungen (Strategien und Konsequenzen werden ausgespart; zu den drei Bereichen vgl. Strauss & Corbin 1996, S. 132–139). Im Hauptteil des Artikels wird deutlich gemacht, dass das IfBQ mehrere vernetzende Aufgaben übernimmt: politische Verankerung, grenzüberschreitende Verständigung, Positionsklärung, Wissenser-schließung, Sichtbarmachung von Bildung. Diese Aufgaben werden mittels der Governance-Perspektive sowie nach Strauss (1978) als soziale Welten beschrieben und erklärt.*

## Einleitung

Die Programmtheorie der Hamburger Schulinspektion zu beschreiben, erscheint zunächst als gewinnbringendes Unterfangen, könnten doch, wie Ehren et al. (2005) für die Niederlande zeigten, Ungereimtheiten in einer derartigen Programmtheorie stecken. Einem derartigen Blick wird hier jedoch nicht gefolgt, denn wollte man wirklich eine Programmtheorie untersuchen, müsste dies, stützt man sich wie hier auf die Governance-Perspektive, noch viel weiter gefasst sein. Dies wird nachfolgend in einer Annäherung an eine später einmal auszuarbeitende Programmtheorie der Inspektion in Hamburg versucht, wobei mit Strauss (1978) mehrere konflikthafte Aushandlungsarenen sichtbar werden, in denen ein Institut wie das Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ) tätig geworden ist. Nach dem Kodierparadigma von Strauss & Corbin (1996, S. 132–139), das Bedingungen, Strategien und Konsequenzen unterscheidet, begrenzt sich der Artikel – auf Basis einer kleinen Zahl von Interviews mit Akteuren des IfBQ – nur auf grundlegende

Bedingungen, beansprucht jedoch, darlegen zu können, dass eine Programmtheorie bereits in diesem Punkt mehrdimensional ist, da Erfahrungen in verschiedenen Bereichen gewonnen werden. Diese werden im Hauptteil kenntlich gemacht: als politische Verankerung des Monitorings, Verständigung und Zusammenarbeit, Positionsklärung, Wissenserschließung und Sichtbarmachung von Bildung. Insofern beanspruchen diese explorativen Befunde eine erste Annäherung an die Programmtheorie der Hamburger Schulinspektion.<sup>1</sup>

## 1. Zur Programmtheorie

Ehren et al. untersuchten im Jahr 2005 die niederländische Inspektion dahin gehend, welche – oft impliziten – Unterstellungen die Gesetze und das Qualitätsmanagement des Inspektorats umfassten. Dies nannten sie „Programmtheorie“.<sup>2</sup> Für die Inspektion in den Niederlanden hielten sie z. B. als Annahmen fest (vgl. Ehren et al. 2005, S. 64): Würde das Inspektorat die Qualität einer Schule beurteilen, so würde die Schule mehr Variablen offerieren, die Aussagen über das Lernen von SchülerInnen erlauben. Weiter wird angenommen, dass sich dieses Offerieren intensiviert, je mehr eine Schule besucht wird. Das Gleiche würde passieren, würde das Inspektorat die Ergebnisse veröffentlichen. Ehren et al. stellen damit zahlreiche Annahmen über kausale Prozesse heraus, die die Akteure ursächlich mit der Schulinspektion verbinden.

Des Weiteren stellten sie im Programm der Inspektion Inkonsistenzen fest. So sei weder klar, wie Schulen die Feedbacks der Inspektion nutzen sollten noch welche Rolle die Inspektion in diesem Prozess hätte. Hier gäbe es den Widerspruch, dass auf der einen Seite das Programm die Schule in der Verantwortung für ihre eigene Entwicklung sehe. Auf der anderen Seite werde argumentiert, Schulen müssten durch die Inspektion angeleitet werden (ebd., S. 65). Gleichzeitig erwartet das Programm, dass Schulen Kapazitäten haben, eigene Fehler zu identifizieren und zu beheben (ebd., S. 66).

---

1 Ich bedanke mich bei Moritz Sowada für seine guten Hinweise zum Text sowie bei den InterviewpartnerInnen des IfBQ für die sehr freundliche Aufnahme und die konstruktiven Gespräche.

2 Eine Programmtheorie besteht nach Giel (2013, S. 118) aus verschiedenen Theorieversatzstücken, z.B. Alltagstheorien oder *Folk Theories*, Ad-hoc-Theorien, dem gesunden Menschenverstand und auch wissenschaftlichen Hypothesen. Theoretikerinnen und Theoretiker zur Programmtheorie sind sich uneins darüber, wie weit überhaupt *Ziele* als Bestandteile von Programmen angesehen werden dürfen; zumindest sieht Weiss (1998) Programme in derart schnellen Veränderungsprozessen, dass auch das Verfolgen einheitlicher Ziele kaum mehr unterstellt werden kann. Sie geht davon aus, „dass mehrere Theorien nebeneinander bestehen und dass diese durchaus falsch sein können“ (Giel 2013, S. 127) – eine Ansicht, der hier gefolgt wird.

Entsprechend untersucht eine Programmtheorie der Inspektion nach Ehren et al., wie konsistent, vollständig und wie realistisch die Annahmen sind, die der Inspektion unterlegt sind. Es sind Fehler in der Programmtheorie möglich, die gerade dann sichtbar werden, wenn die Inspektion nicht die erwarteten Effekte erzielt (ebd., S. 68–69). Damit verweisen sie auf mögliche Unklarheiten der niederländischen Inspektion, u. a. weil nicht genau geregelt sei, wie man sich autonome Schulen in Beziehung zu einer Deregulierung seitens der Regierung denke (ebd., S. 69). Ehren et al. sprechen hier von einer „*Ambiguity*“ (ebd.). Eine weitere Ambiguität wird im Referenzrahmen („*in the framework for inspection*“) gesehen, in dem Unvereinbares zusammengemischt sei. So müssten Schulen auf Gesetze reagieren, aber im Sinne eines Qualitätsmanagements sei ihnen die Art des Reagierens freigestellt (ebd.). Zusammengefasst fallen folgende Aspekte auf:

- Man kann sagen, dass die angenommenen Erwartungen für eine Programmtheorie zu speziell bzw. zu eng sind. Denn z. B. werden Erwartungen anderer Akteure, die an der Inspektion beteiligt sind oder die im weiteren Kontext mit ihr zu tun haben, überwiegend von der Forschung ausgeblendet (als Gegenbeispiel: Brüsemeister et al. 2014). Dies gilt insbesondere für die Akteure Politik und Schulaufsicht. Jedoch hat die Aufsicht mit dem Inspektionsbericht zu tun, insofern er die Grundlage von Zielvereinbarungen mit den Schulen sein soll.
- Auch lässt sich die Programmtheorie der Inspektion der Niederlande nur bedingt auf Deutschland übertragen, weil es weniger Elterneinflüsse gibt, dagegen in Deutschland der staatliche Kontext für die Inspektion eine viel größere Bedeutung hat.
- Für eine „echte“ Programmtheorie müsste nicht nur der „*Talk*“ (Brunsson 1989) der Programme, also das, was im „Programmheft“ steht, angeschaut werden, sondern auch die „*Action*“, also was in Interaktionen und Handlungen mit dem Programm unternommen wird<sup>3</sup> – allein dies schließt aus, hier eine Programmtheorie der Hamburger Schulinspektion schreiben zu können, da dies eine eigene empirische Untersuchung erfordern würde. Jedoch warnen in diesem Zusammenhang Ehren et al. (2005, S. 72) davor, auf eine zu enge Programmtheorie zu setzen. Insbesondere würden mögliche Nebeneffekte ausgelassen, z. B. dass Schulen nicht immer ein Interesse daran haben, gerade während der Zeit der Visitation ihr Können zu ‚performen‘ bzw. zu zeigen (ebd., S. 71).

3 Auch Ehren et al. schreiben (ebd., S. 72): „Elte (1988, p. 2) also underlined the importance of looking at real (implemented) means and goals by saying that informal assumptions mostly influence the functioning and results of organizations instead of formal intentions.“

Es gibt also gute Gründe, eine Programmtheorie noch viel weiter zu fassen, als nur nach Interaktionseffekten des Programms mit den Schulen zu fragen, denn diese Interaktionseffekte könnten auch durch weiter gefasste Bedingungen beeinflusst sein, die in der bisherigen Analyse der Programmtheorie nach Ehren et al. zu kurz kamen.

Während die bisherige Programmtheorie nach Ehren et al. – in guten Absichten – eine Blickverengung vornimmt, indem sie Inkonsistenzen nur eines einzigen Programms untersuchen, kann mit der Governance-Perspektive genau umgekehrt eine Ausweitung des Blicks vorgenommen werden. So wird sichtbar werden, dass die Schulinspektion sogar noch viel voraussetzungsvoller ist, da die tragenden Institutionen – wie ein IfBQ – vernetzende Aufgaben übernehmen, d. h. ein Netz von verschiedenen Funktionen bedienen und bearbeiten.

Dies veranschaulicht folgende Tabelle, die als Grundlage von Kapitel 3 dort ausführlich expliziert wird, hier jedoch schon angeführt sei, allein um die Breite der Aufgaben zu verdeutlichen.

Tabelle 1: Erfahrungsbereiche der Schulinspektion in Hamburg

Erfahrungsbereich	Zentrale Elemente
Politische Verankerung des Monitorings	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Unterstützung durch Politik und Verwaltungsspitze</li> <li>• Bildung im Kontext der weiteren Ziele, Strategien und Leitbilder des Standorts</li> <li>• Priorität bildungspolitischer Ziele am Standort</li> </ul>
Grenzüberschreitende Verständigung und Zusammenarbeit	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kommunikation über Organisationsebenen und -grenzen hinweg</li> <li>• Zusammenarbeit unterschiedlicher Professionen</li> <li>• Vermittlung zwischen unterschiedlichen Selbstverständnissen und Traditionen</li> </ul>
Positionsklärung	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verständigung über Umfang und Möglichkeit der Beteiligung</li> <li>• Klärung von Rollen, Zuständigkeiten und Grenzen</li> <li>• Etablierung von Mechanismen für Konfliktbearbeitung und Interessenausgleich</li> </ul>
Wissenserschließung	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifizierung und Erschließung von notwendigem Wissen</li> <li>• Verfügung von Wissen</li> <li>• Adressatengerechte Aufbereitung</li> </ul>
Sichtbarmachung von Bildung	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vermittlung von Zielen und Aktivitäten des Monitorings</li> <li>• Sichtbarkeit von Entwicklungen und Nutzen</li> </ul>

### *Akteurs-, Daten-, Instrumenten-, Programmkonstellationen gemäß Governance-Perspektive*

In der Governance-Perspektive dominiert die analytische Sicht auf *Akteurskonstellationen*, die dafür verantwortlich gemacht werden, wie sich Programme durchsetzen lassen, blockiert werden oder relativ wirkungslos sind, da Akteure nicht genügend involviert wurden (zu Akteurskonstellationen in der Schulinspektion vgl. Brüsemeister et al., in Vorbereitung; Brüsemeister et al. 2014).

Mit der Governance-Perspektive lässt sich weiter berücksichtigen, dass im Bildungssystem ja nicht nur ein, sondern mehrere „Datensätze“ gleichzeitig benutzt werden sollen. Neben Daten aus *Large Scale Assessments*, aus dem Monitoring und der Überprüfung durch Bildungsstandards erfolgt die Sicherung von Qualitätsstandards durch zentrale Prüfungen, Vergleichsarbeiten und Lernstandserhebungen (in Hamburg KERMIT) (vgl. Heinrich et al. 2014). Es herrscht also mit der Akteurskonstellation auch eine Daten- und eine Instrumentenkonstellation vor. Anders als bei dem vor vielen Jahren noch unterstellten Technologiedefizit im Bildungsbereich haben wir es nach Nittel (2011, S. 54) mittlerweile sogar mit einem „Technologieüberhang“ zu tun, erst recht für ein Institut wie das IfBQ, das verschiedene Dateninstrumente handhaben und aufeinander abstimmen muss.<sup>4</sup>

### *„Programmschachtelungen“*

Gleichzeitig scheint das Nebeneinander vieler Einzelmaßnahmen Politik und Administration kaum bewusst, denn es werden immer wieder einzelne Programme dazu genommen und andere Programme werden schon nach einiger Zeit nicht mehr stringent weiterverfolgt, nachdem sie erst mit großer Aufmerksamkeit eingeführt wurden. Kurz: Es gibt Karrieren von Programmen verschiedenster Art, von denen die meisten bislang nur unzureichend orchestriert sind.

Nach der Governance-Perspektive lässt sich ein einzelnes Programm nicht isoliert betrachten, sondern ein Programm steht – aus Sicht der Akteure – in Beziehung, mitunter auch in Konkurrenz zu anderen Programmen – es gibt also auch eine Programmkonstellation – und in diesen anderen Programmen gibt es wiederum spezifische Akteurs-, Instrumenten- und Datenkonstellationen. Akteure verhalten sich hierbei nie nur zu einem einzigen Programm, sondern haben Erfahrungen

4 Der Terminus des Technologiedefizits – herzlichen Dank an Moritz Sowada für diesen Hinweis – bezieht sich eigentlich auf die pädagogische Praxis, an die insbesondere aggregierte Daten nicht heranreicht, jedoch umstellen diese Daten gleichsam massiv zumindest das Schülerverhalten und beeinflussen damit vermutlich auch einen Teil der pädagogischen Praxis.



mit vielen Programmen, die ihre Sichtweisen und Strategien zu einem speziellen Programm rahmen und beeinflussen.

Das Programm der Schulinspektion wird zum Beispiel beeinflusst durch das frühere Programm einer Schulaufsicht, die ohne Inspektion auskam, oder durch ein Monitoringprogramm oder noch durch ein allgemeineres Programm der Wissenschaftsorientierung oder noch allgemeiner durch das Programmzeitalter einer „*Audit Society*“ (Power 2000), die *Audits* in jedem gesellschaftlichen Bereich für sinnvoll hält. Bereits hier sind kulturelle Überzeugungen am Werk, die eine einzelne Programmtheorie beeinflussen. Zum Beispiel halten wir Akteure es in der *Audit Society* generell kulturell für besser, wenn eine Evaluation, ein *Audit* durchgeführt wird, als wenn dies nicht geschehen würde.

Die Akteure „schachteln“ ihre Erfahrungen aus vielen solcher Programme. Dies ermöglicht ihnen auch weiterzuarbeiten, sollte ein einzelnes Programm beendet werden. Und die Erfahrungen motivieren, längerfristige Entwicklungen im Blick zu haben und ein Programm als Baustein auf dem Weg dorthin zu instrumentalisieren. Zum Beispiel scheint Mecklenburg-Vorpommern derzeit die externe Evaluation zurückzufahren. Jedoch ist dies vielleicht nur vorübergehend, und die übergreifenden Überzeugungen, dass Evaluationen richtig sind, sind vermutlich nicht verschwunden. Andere Akteure haben Jahre gebraucht, um die Politik davon zu überzeugen, dass es mittel- und langfristig keine Alternativen zu einer datenbasierten Steuerung des Bildungswesens gibt. Einzelne kleine Programme, deren Funktionieren gezeigt wurde, waren der Einstieg in diese größere Sicht der Dinge, die national und international hoch relevant ist.

Wenn man die Art, dass und wie Akteure Programme schachteln, eine Kontextbetrachtung nennt, dann wird der empirischen Bildungsforschung ein anderer Blick eröffnet: weg von der Evaluation und Begleitung einzelner Programme hin zu Schachtelungen von Programmen und zu den diesbezüglichen Erfahrungen von Akteuren, die sich auch auf teilweise erfolgte Prozesse der Institutionalisierung beziehen.

Man könnte derart zum Hamburger IfBQ sagen: Die größeren, übergreifenden Programme, die vom IfBQ verfolgt werden, lauten „Wissenschafts-“ und „Daten- und Informationsorientierung“. Man benutzt diese übergreifenden Programme, klinkt sich in sie ein, und gleichzeitig nährt das IfBQ diese Programme, indem es die Schulinspektion systematisch aufbaut und verankert hat.

Hierbei besteht in Hamburg die Besonderheit, dass die Schulinspektion, lokale Bildungsberichte, KERMIT<sup>5</sup>, der Sozialindex, schulstatistische Analysen, der regionale Bildungsatlas u. a. m. in einem einzigen Institut gebündelt wurden. Mit diesem Bündel von Instrumenten werden dann verschiedene Teilfunktionen wahr-

---

5 KERMIT steht für „Kompetenzen ermitteln“. Das Programm ermittelt und unterstützt die Qualitätsentwicklung der Schulen; vgl. Lücken et al. 2014, S. 127 ff.

genommen, z. B. Dienstleistungen für die Politik<sup>6</sup> und die beginnende Professionalisierung der Öffentlichkeitsarbeit (siehe dazu unten Kap. 3).

Dienstleistungsorientierung, Wissenschaftsorientierung, Daten- und Informationsorientierung etc. sind allgemeine Trends in verschiedenen gesellschaftlichen Teilsystemen, die sich Akteure zunutze machen, die sie aktivieren, wenn sie ein umgrenzteres, kleineres Programm wie die Schulinspektion initiieren. Man könnte hier von größeren Kulturprogrammen sprechen; mehr Dienstleistung, mehr Wissenschaft, mehr Öffentlichkeitsarbeit und vor allem: Mehr Daten sind allgemeine Trends, denen niemand widerspricht und die für die Legitimierung und Ausstaffierung einzelner Programme mitlaufen.

Akteure, die sich solcher allgemeineren Trends bewusst sind, verlieren ihr Herz nicht komplett an ein kleineres Programm wie die Schulinspektion, sondern sind in der Lage, dieses kleinere Programm auch aufzugeben, wenn der Geist und die Funktionen mittels anderer Programme erfüllt werden können. Ebenfalls sind sie in der Lage, ein Set von Instrumenten zu bündeln, wie es in Hamburg mit den verschiedenen „daten- und wissenschaftsorientierten“ Instrumenten geschieht.<sup>7</sup>

Es gilt also im Folgenden, sich die in Hamburg gestalteten „Programmschachtelungen“ anzuschauen, dies als Erweiterung des Blicks und anstelle einer nicht geschriebenen Programmtheorie der Inspektion. Dennoch bleibt das Interesse des vorliegenden Artikels darauf gerichtet, wie maßgebliche Akteure insbesondere die Schulinspektion innerhalb einer solchen „Programmschachtelung“ wahrnehmen.

## 2. Methode: Soziale Welten als „Erfahrungsbereiche“

In der Erforschung von Organisationen mittels qualitativer Methoden der Sozialforschung wurde bereits seit den 1960er Jahren mit dem Ansatz der „sozialen Welten“ nach Strauss gearbeitet (vgl. Glaser & Strauss 1968; Strauss 1984; Strauss & Maines 1991), der hier nur in Grundzügen wiedergegeben sei. Dieser Ansatz wird für geeignet gehalten, eine komplexe Organisation wie das IfBQ, in der das Programm der Schulinspektion eine wichtige Rolle spielt, in Ansätzen zu erfassen.

- Das Konzept der „sozialen Welten“ beschreibt zunächst, ähnlich wie in einer systemtheoretischen Kennzeichnung von Organisationen, eine Selektion, da

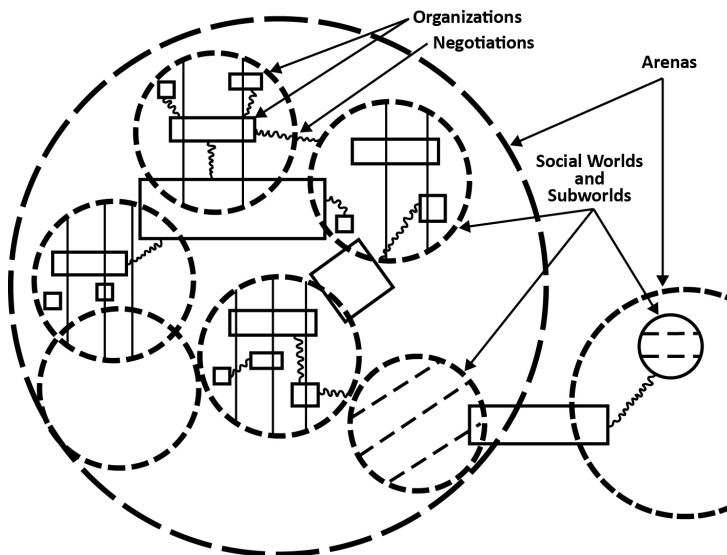
6 Auch Detlef Fickermann (2014, S. 296) spricht von wissenschaftlichen Dienstleistungen, die für die Politik erbracht werden, und beschreibt vermittelnde Funktionen, da es einerseits um die Verankerung von Monitoringabteilungen in den Wissenschaftsbetrieb geht, andererseits um Stellenstrukturen in der Verwaltung, sprich „personal- und haushaltsrechtliche Rahmenbedingungen“ (ebd., S. 297).

7 Eine solche Reflexionsfähigkeit ähnelt biografischen Handlungsmustern (nach Schütze) in der biografischen Forschung (vgl. Brüsemeister 2008, S. 118).

jede soziale Welt nach innen hin gemeinschaftsbildende Funktionen hat, während sie nach außen hin konflikthafte Arenen stiftet. „Soziale Welten stehen für den Zusammenhalt des Gleichgerichteten, Arenen für den Austausch des Divergenten.“ (Strübing 2007, S. 97) Jede soziale Welt differenziert eine Vielzahl solcher Konfliktarenen aus. Sie sind Bühnen für Aushandlungen mit anderen Akteuren (vgl. ebd., S. 59 f.; Niedlich & Brüsemeister 2011a), die wiederum dem Glauben ihrer eigenen Gemeinschaft folgen.

- Soziale Welten werden als Organisationen übergreifend verstanden. Wie man dem Modell von Clarke (1991, S. 123) entnehmen kann (vgl. Abbildung 1), bilden sich soziale Welten innerhalb und außerhalb von Organisationen, sie überlappen sich und sie bilden Subwelten aus:

Abbildung 1: Soziale Welten und Arenen



Quelle: Clarke 1991, S. 123

Entsprechend nützt es wenig, Funktionsweisen einer Organisation aus formalen Aufgaben und Rollen heraus verstehen zu wollen, vielmehr sind auf empirischem Wege die impliziten „Soziale-Welt“-Vorstellungen zu entschlüsseln. Die sozialen Welten lassen sich auch „Erfahrungsbereiche“ der Akteure nennen. Dieser Terminus ist modernisierungskritisch gemeint (vgl. Brüsemeister 2015, im Erscheinen), da die Akteure selbst gegen eine Verregelung durch hierarchisch strukturierte Verwaltungen und Professionen vorgehen und daraus teilweise durch Verwendung von Alltagssprache ausbrechen. Da qualitative Forschung

gegenstandsangemessen den Interpretationen von Akteuren nachgeht – nicht: nacherzählt –, sind ein Teil der Überlegungen der Akteure des Feldes auch in konzeptionelle wissenschaftliche Bezeichnungen eingegangen.

- In anderen Untersuchungen wurden für die neue Steuerung von Bildungssystemen ebenfalls gezeigt, dass multidimensionale Aufgaben bewältigt werden müssen. So verwies Clark (1997) für die Hochschulforschung darauf, dass das *New Public Management* gleichzeitig mehrere Stellschrauben verändern wollte, was dann in einem sogenannten Governance-Equalizer abgebildet wurde (vgl. de Boer et al. 2007; Schimank 2007). Wie bei einem Musikmischpult weist ein Equalizer mehrere Regler auf, die einzeln herauf- oder heruntergefahren werden können. Jeder einzelne Regler geht dabei mit Annahmen einher, ähnlich wie sie auch für eine Programmtheorie analysiert werden.<sup>8</sup> Da die Kritik an den Reglern zudem war, dass sie zu speziell auf den Hochschulbereich zugeschnitten waren, wurden die Regler bewusst allgemeiner gehalten; eben dafür passt auch der umgangssprachliche Begriff von „Erfahrungsbereichen“. Der Clou der Regler wird sein, in späteren Projekten verschiedene Bildungsbereiche vergleichen zu können, z. B. mit folgenden Fragen: Wie intensiv sind die Erfahrungsbereiche jeweils in einem Bildungsbereich, um ein Programmset zum Laufen zu bringen? Wie stark sind Aufgaben und Einflüsse ausdifferenziert, wenn man sich einen einzigen Regler für verschiedene Bildungsbereiche anschaut?
- Die Erfahrungsbereiche beim aufzubauenden regionalen Bildungsmanagement (vgl. Lindner et al. 2015) wie auch die hier (in Ausschnitten) erfasste (und erweiterte) Programmtheorie zur Schulinspektion in Hamburg lassen sich mit Strauss (1984) als soziale Welten verstehen, die *Erfahrungen* von Akteuren in verschiedenen Arenen wiedergegeben, in denen um die Durchsetzung

---

8 Es würde hier zu weit führen, die einzelnen Regler für die Analyse von Hochschulen detailliert anzusprechen, da mittlerweile etwas veränderte Reglerdimensionen diskutiert werden, die sich auch auf andere Bildungsbereiche anwenden lassen (vgl. Niedlich & Brüsemeister 2011b). (Für Hochschulen soll immerhin so viel gesagt werden: Für sie lauteten die impliziten Wirkungsvorstellungen nach Clark vereinfacht: Eine Führung durch herausgehobene Einzelne ist möglich und bedeutet bessere Steuerung; der Rückzug des Staates auf Strategisches ist möglich und besser; Organisationen lassen sich durch externe Zielvorgaben bewegen; eine professionelle Selbstverwaltung bringt wenig und kann zurückgefahren werden usw.) Ebenfalls kann hier nicht darauf eingegangen werden, dass für die Erfahrungsbereiche (s. u.) eines kommunalen Bildungsmanagements und einen entsprechend analytisch breiteren Equalizer auch ein breiter gesellschaftlicher Modernisierungsdruck verantwortlich gemacht wird. Der bisherige analytische Regler aus dem Hochschulbereich folgte dagegen einem recht schmalen Band einer Modernisierung mittels Managementmethoden (New Public Management). Für die Analyse eines solchen Bildungsmanagements wurden die dezisionistisch von Clark gesetzten Regler durch empirische Regler ersetzt, die induktiv aus Interviewdaten und teilnehmenden Beobachtungen gewonnen wurden (vgl. Niedlich & Brüsemeister 2011b; Lindner et al. 2015).

eines Programms oder Programmsets gerungen wurde – in Auseinandersetzung mit Akteuren, die nicht derartige Überzeugungen hatten. Die maßgeblichen Akteure entwickeln eine entsprechende Soziale-Welt-Sicht, wenn man so will eine „*Theory of Change*“ (Weiss 1998), die Annahmen und Erfahrungen über Veränderungen aus den zurückliegenden sozialen Kämpfen enthält sowie zukünftige Erwartungen wiedergibt.

- Methodisch kann man soziale Welten mit der von Strauss entwickelten Grounded Theory herausfinden, in dem verschiedene Kategorien identifiziert werden (vgl. Strauss & Corbin 1996). Diese halten zentrale Strategien der Akteure fest sowie vorauslaufende Bedingungen für diese Strategien (außerdem werden Konsequenzen der Strategien festgehalten, z.B. für Nachhaltigkeit). Wichtig erscheint zunächst, die Bedingungen zu verdeutlichen, unter denen die Akteure arbeiten, unter denen sie soziale Welten mit den dazugehörigen konflikthaften Arenen aufbauen. Da dies ein längerfristiges Forschungsprogramm ist, werde ich nachfolgend einige zentrale Bedingungen vorstellen, die aber keinen Anspruch auf Vollständigkeit haben. Diese Bedingungen mögen etwas blass erscheinen, weil die eigentlichen Strategien (und die Konsequenzen) der Akteure hier nicht untersucht wurden; es wird also ungefähr ein Drittel einer möglichen (erweiterten) Programmtheorie behandelt.

### 3. Erfahrungsbereiche

Nun zu den die *Erfahrungen* von Akteuren in verschiedenen Arenen. Bezugspunkt meiner Annäherung an eine Programmtheorie sind damit soziale Welten, die ich mittels Governance-Perspektive als konflikttheoretische Auseinandersetzungen und Aushandlungen zwischen Akteuren verstehe. Um dies ansatzweise abbilden zu können, wird auf die Wahrnehmung zentraler Träger abgestellt – hier Akteure, die mit dem IfBQ zu tun haben und das Institut profilieren. Zugrunde liegen acht offene Interviews, die am 18. und 19.3.2014 erhoben und mit der Grounded Theory (vgl. Strauss & Corbin 1996) ausgewertet wurden. Kursiv gesetzt sind teils explizit geäußerte, teils implizite Theorien von ExpertInnen des IfBQ (und solchen, die mit ihm zusammenarbeiten), die Annahmen über Wirkungsweisen im Zusammenhang mit der Schulinspektion ausdrücken. Die Auswertung ist vorläufig und muss durch zusätzliche Kodierung weiter validiert werden.

#### 3.1 Politische Verankerung

Die Politik davon zu überzeugen, dass eine einheitliche Adresse, *ein* Institut benötigt wird, das verschiedene Daten zu einem für die Schulen und die Politik sinnvol-

lem Set zusammenfügt: Dies ist sicher keine Aufgabe von einer Dekade, sondern sogar noch langfristiger. Da Wissen Differenzen erzeugt (und nicht abbaut), ist grundsätzlich eine gemeinschaftsbildende Sicht auf Datensysteme politisch nicht leicht herzustellen. Da sich Datenmöglichkeiten wie auch das soziale Verständnis von Daten beständig verändern, ist die Mobilisierung von politischer Unterstützung – um zu einer politischen Verankerung eines Monitorings zu gelangen – im Grunde eine permanente Aufgabe. So wie sich auch Präsidenten von Universitäten permanent profilieren müssen (vgl. Braun 2001), ist auch für ein Monitoringinstitut die Herausbildung von politischem Kapital, von politischer Sensibilität erforderlich. Dabei muss zugleich parteiübergreifend und unabhängig von Wahlen gearbeitet werden, da sich Datensysteme nur langfristig aufbauen lassen und vor allem der Umgang mit Daten und eine damit verbundene Bewältigung von Konflikten von allen Beteiligten erst erlernt werden muss.

Des Weiteren entsteht eine strukturell konflikthafte Arena dadurch, dass es nur eine „Chefin der Daten“ geben kann, was u. U. bestehende Ansprüche an politische Vorherrschaften infrage stellt. Jedoch lassen Daten in ihrer je eigenen Illusion, sie seien „neutral“, derartige Konflikte teilweise gar nicht aufkommen. Sprich: Die Organisation von Daten kann eine Zeit lang als neuer eigener Bereich wahrgenommen werden, als *Add-on*, der mit keinen bestehenden Verwaltungsabteilungen in Konflikt steht. Dass entsprechende Konflikte nicht geführt werden, könnte auch damit zu tun haben, dass die Politik sowohl ein neues Dateninstitut, als auch die bestehenden Einrichtungen politisch befürwortet.

### *Unterstützung der Politik, politische Planung im sozialen Wandel*

Die Inspektion erscheint als eine Unterstützung für die Aufgabe der Politik, über das Schulsystem Rechenschaft abzulegen. Mit dem IfBQ ist der Hamburger Schulpolitik politische Planung möglich, wie sie datenbasiert mit den Schulen umgehen möchte.

Diese Planung hat sich in den letzten Jahren geändert, zuletzt 2013. Bedingt durch ein bürgerschaftliches Ersuchen werden die Inspektionsberichte nun veröffentlicht. Dafür wird ein Teil der Berichte einfacher gehalten und abgespalten. Soziologisch interessant erscheint an diesem Punkt, dass das Programm der Inspektion offen für sozialen Wandel ist. Das IfBQ reagiert auf veränderte Ansprüche der Politik.

## 3.2 Grenzüberschreitende Verständigung und Zusammenarbeit

Eine interviewte Person aus dem Institut zeichnet in ihrem Schaubild die eigene Einrichtung gleichsam als ‚Vernetzerin‘ zwischen verschiedenen anderen Instan-

zen ein. Es herrscht die Auffassung vor, das Institut sei ein nützlicher Agent für vernetzte Informationen.

Für eine derartige Zusammenarbeit mit anderen benötigt das Programm eine stabile, sich im selben Geist erneuernde Mannschaft mitsamt institutioneller Verankerung. In diesem Sinne ist die Etablierung des IfBQ zu sehen. Die Idee eines datengestützten Monitorings ist eine Leitidee nach Lepsius (2009), die sich mit institutionell verankerten Interessen verbinden muss, oder anders gesagt: Gibt es eine institutionelle Verankerung, ist auch das Interesse längerfristig verankert. Die Politik drückt aus, in dem sie sich ein IfBQ ‚leistet‘, dass es an dem Thema länger am Ball bleiben will. Eine herausragende Leistung des Programms, wenn man bedenkt, dass z. B. Mecklenburg-Vorpommern die Inspektion wieder zurückfährt.

Ein Mitglied des IfBQ legt dar, man hätte nur ein Institut wie das IfBQ für alle Bundesländer gebraucht. Das ist nicht im Sinne von Überheblichkeit gemeint, sondern drückt den enormen Aufwand bei der Datenbeschaffung und -anwendung aus, den man keinem zweiten Bundesland wünscht. Dass es eine Arena des Austausches und der Verständigung gibt, zeigt dabei, dass der Umgang mit Daten nach weiterer Vernetzung der Expertinnen und Experten ruft, der sogar über die Bundesländer hinausgeht. Die Institute sorgen selber für einen Austausch, vernetzen sich aus eigenem Antrieb über die Bundesländer hinweg, stehen offensichtlich kurz davor, einen eigenen Professions-Verband zu bilden. Es gibt einen bundesweiten, ja internationalen Diskurs zum Monitoring, der die Bemühungen wie in Hamburg unterstützt. Die Politik kann sehen: Was das IfBQ unternimmt, folgt einem internationalen Trend. *Das Vorhandensein eines übergreifenden Diskurses* ist ein wichtiger Faktor einer Institutionalisierung (vgl. Uske 2014), hier von Monitoringeinrichtungen. Umgekehrt nährt das IfBQ auch diesen Diskurs, um gegenüber der Politik auch die eigene Bedeutung zu unterstreichen, da gezeigt werden kann, dass auch andere Bundesländer einen ähnlichen Weg verfolgen.

*Dass das Programm eine institutionelle Verankerung, sprich Stellen benötigt*, ist eine weitere implizite Wirkungsannahme. In der Politik versteht jeder, dass ein ernsthaft verfolgtes Programm auch Stellen benötigt. Andersherum würden sich Programme unglaublich machen, würden sie keine Stellen erfordern.

### 3.3 Positionsklärung

Die Verankerung einer datenbasierten Steuerung in der Politik benötigt eine eindeutige Positionierung, was dem IfBQ gelingt, indem es seine Konzepte fachlich in der Wissenschaft verankert und sich dortigen Standards, u. a. Peer Reviews, unterzieht. Die Wissenschaft ist dabei Ausgangspunkt, gleichsam Heimat für die eigentlichen Strategien der Politikberatung und für Serviceleistungen der Schulen



(die Strategien dazu sind im vorliegenden Artikel weitgehend ausgespart). Diese Strategien sind selbst keine Wissenschaft, gehen aber von ihr aus.

In der übergreifenden Aufgabe, Schulen zu helfen, wird die Politik mit den Augen der Wissenschaft beraten und Wissenschaft mit den Augen der Politik gedeutet. Wie Kussau & Brüsemeister (2007, S. 76; Herv. i. O.) intermediäre Einrichtung beschreiben, lässt sich sagen, „dass die Kommunikationsarten von Politik und Wissenschaft aufeinander bezogen werden müssen. Ein Monitoring beinhaltet insofern, *Wissenschaft mit den Augen der Politik zu deuten* und *Politik mit den Augen der Wissenschaft zu beraten*. Es liefert der Politik wissenschaftsgestützte Instrumente. Ein Ministerium benötigt einen internen Stab von Fachleuten, der wissenschaftliche Argumente auf ihre politische Machbarkeit hin überprüft. Dies bedeutet, dass die Akteure im Rahmen von Monitoring gleichsam wie in einer ‚Reagenzglassituation‘ verschiedene ‚Stoffe‘ zu einer ‚Mixtur‘ zusammenbringen: auf der einen Seite wissenschaftliche Argumente, auf der anderen Seite eine Sichtung und Gewichtung dieser Argumente mit Blick auf Möglichkeiten der Politik.“

### *Aufbauarbeit*

Einer der Befragten erläutert die Genese und die Aufbauarbeit des IfBQ. Es mussten bereits Jahre vor Arbeitsbeginn Stellen, die in der Schulaufsicht vakant wurden, für das neue Institut reserviert werden, um die notwendige Manpower zu haben. In dieser Zeit durften die abgebenden Instanzen nicht verprellt werden. Politische Unterstützung und Feingefühl bei gleichzeitig stringent verfolgten Absichten waren über Jahre hinweg notwendig. Im Hintergrund läuft ein entscheidender Gedanke der Nachhaltigkeit mit: Denn nur mit genügend Ressourcen kann man überhaupt in den Bereich von Wirkmächtigkeit gelangen.

Die Ausweitung des IfBQ ist geschichtlich bedingt, da Hamburg in den 1990er Jahren, vorangetrieben durch den damaligen Staatsrat Lange, mittels LAU (Studie „Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung“), danach mit KESS („Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern“) und der Einführung eines Sozialindex einen wichtigen Beitrag zur „empirischen Wende“ in der Bildungsforschung leistete.

### *Meilenstein Institutionalisierung*

Die ersten Jahre waren vom Aufbau geprägt und vom Geist beseelt, etwas völlig Neues zu schaffen. Aus Angst, dies alles könnte gefährdet sein – schließlich war und ist die Existenz von Monitoringabteilungen andernorts durchaus wacklig –, folgte aus dem Institut heraus nach einigen Jahren die Strategie der Absicherung



und Institutionalisierung. Und zwar indem die Schulinspektion als wichtiger Leistungsbaustein einem Qualitätsmanagement und Peer Review unterzogen wurde (wissenschaftliche Publikationen, Besuche von *Critical Friends*). Der neue Player will sich prospektiv absichern, er schätzt seine Position realistisch ein, er macht sich nichts vor. Aktuell verlangt die Politik dem Institut ‚Beiträge für die Zukunft‘ ab, auch im IfBQ müssen Stellen gekürzt werden (aktuell gibt es acht Schulinspektoren). Das interne Qualitätsmanagement ist angesichts dessen auch eine Absicherungsstrategie, die jedoch bereits früher eingeführt wurde.

Diese Absicherungsstrategie wird als ein erster wichtiger Meilenstein hervorgehoben. Ein zweiter Meilenstein war die Schulreform 2010, die das IfBQ zum Anlass nahm, bereits über den zweiten Zyklus der Inspektion nachzudenken. Auf Basis der gewonnenen Erfahrungen ließen sich notwendige Folgeaufgaben antizipieren, die das Institut bewerkstelligen konnte. Der dritte Meilenstein war, dass man diese Vorarbeiten nutzen konnte, als dann tatsächlich der zweite Zyklus kam.

### *Positionsklärung ohne Positionsklärung*

So gut auch das IfBQ seine Position für sich gefunden hat und artikulieren kann und auch von anderen anerkannt wird, so dauerhaft brüchig bleibt die Beziehung zur Schulaufsicht. Der Grund dafür ist, dass sich die Schulaufsicht – in der Sichtweise des IfBQ – beständig in Rollenklärungsprozessen befindet. Überspitzt gesagt fällt damit dieser Akteur für eine dauerhaft verlässliche Kooperation aus. Das IfBQ hat dagegen eine relative Klarheit über sich und darüber, was es macht. Die zentrale Schnittstelle Inspektion/Schulaufsicht kann jedoch in der Akteurkonstellation nur bedingt bearbeitet werden.

So bleibt es auch in der Luft hängen, wer wann welche Konsequenzen aus den Daten zieht. Das IfBQ kann sie mangels Ressourcen und mangels Zuständigkeit nicht ziehen und die Schulaufsicht ist dafür nicht gebaut bzw. bislang dafür nicht umgebaut worden.

*Als Ersatz versteckt man sich hinter Daten* und äußert gegenüber den Schulen sinngemäß: ‚Die Konsequenzen aus den Daten müssen Sie selber ziehen.‘ Dem Institut gefällt diese eigene Position nicht, noch weniger, wenn sie auch beim zweiten Zyklus noch aufrechterhalten werden müsste. Die Alternative wäre, alle Mitspieler des Systems darauf zu verpflichten, den Schulen stärker dabei zu helfen, Konsequenzen aus den Daten zu ziehen. Dies steht unausgesprochen am Horizont.

### *Soziale Aushandlungen von Daten*

Wie betont, vereint das IfBQ mehrere Aufgaben und Instrumente unter einem Dach: Systemmonitoring, lokale Bildungsberichte, den Sozialindex, den regionalen Bildungsatlas und KERMIT u. a. m. Damit können sich Schulen vielfach informieren. Zuerkannt wird, dass sie dies erst noch lernen müssen und dass man ihnen dabei helfen muss, dieses Lernen zu lernen. In einer Perspektivenverschränkung wird in Richtung der Schulen argumentiert: *Der Status der Urteile über Daten bewegt sich nicht auf der Ebene von wahr oder unwahr, richtig oder falsch, sondern die Schule muss selber prüfen, ob sie die hinter den Befunden stehenden normativen Urteile und die operativen Grundlagen übernimmt, sie muss einen sozialen Aushandlungsprozess betreiben.*

Schulen werden also als befähigt zu sozialen Aushandlungsprozessen gesehen. Ihnen wird damit etwas zugetraut, was ihrem Autonomiestatus entspricht. Zwar wird dieser bereits seit Jahren den Schulen zugeschrieben. Für das IfBQ ist nun jedoch die Frage konkreter, nämlich was es zu tun gedenkt, nach dem die Inspektion die Schulen besucht hat. Wie wird nun mit dem Inspektionsbericht umgegangen? Mit dem Verweis auf Aushandlungsprozesse wird dabei den Schulen der Hinweis auf eine soziale, nicht auf eine technische Seite einer internen Verarbeitung gegeben. Das Institut beweist sich darin als Grenzgängerin. Da sich die Schulen inspizieren lassen müssen, bestehen Interdependenzen zwischen dem IfBQ und den Schulen. Jedoch wird – im Zuge von sozialen Aushandlungen – das eher technische Instrument bzw. Verfahren umgedeutet in ein soziales Verfahren.

### *Verbesserung der Inspektion*

Zugleich wird das Inspektionsverfahren teilweise als verbesserungsfähig gesehen – was die Reflexionsfähigkeit über die eigene Arbeit zeigt. Zum Beispiel werde dem Inspektionsteam nicht genügend Zeit gegeben, als Team der Schule ein paar Stunden lang am Ende der Inspektion Eindrücke zurückzumelden und ausführlich zu erklären, wie es zu seinen Urteilen gekommen ist. Dies ist eine Inkonsistenz der Programmtheorie. Zwar treten die Schulen bereits lange vor dem Inspektionsbesuch mit den Inspektoren in Kontakt, nach der Rückmeldesituation jedoch bricht die Kommunikation ab. Klar ist, dass für die Schulen keine Beratung gemacht werden kann, auch kein Coaching. Den Schulen würde es jedoch helfen, würden sie erfahren, *wie* genau das Inspektionsteam zu seinen Bewertungen gekommen ist. Dies könnte man Schulen summativ zurückmelden.

In einem Qualitätsmanagement würde man dies machen: Man würde direkt am Ort des Produktionsgeschehens über Fehler und Gelingen diskutieren. Wird jedoch ein Qualitätsmanagement innerhalb einer Hierarchie gemacht, besteht immer die

Möglichkeit, auf andere Akteure und Ebenen zu verweisen: Für die Entwicklung ist jetzt die Aufsicht zuständig, für Coaching die Schulberater, für weiteres Wissen die Fortbildner. Solche Verweise sind geradezu Aufgabe der Hierarchie, auch um weitere Akteure mit Arbeit zu versorgen. Nur die Schule soll sich außerhalb der Hierarchie denken und all die Dinge aufnehmen, die sie betreffen.

Das IfBQ ist in diesem Punkt erneut eine Grenzüberschreiterin: Umgeben von Hierarchien, soll es Schulen nichthierarchisches Denken beibringen. Offensichtlich wird die Funktion des Dritten, die die Inspektoren haben, nicht durchgehalten; die Inspektion hat diese Funktion des Dritten, da sie neben die Schule und die Aufsicht tritt. Der Staat lässt dies zu, aber dann nach der Rückmeldesituation doch wieder nicht genug. Die kommunikative Kompetenz des Teams als Dritten kommt nicht voll zum Tragen.

### 3.4 Wissenserschließung

Eine Person aus dem Institut erläutert die Wissenserschließung als Entwicklung weg von quantitativen Daten hin zu qualitativen. Dies stellt eine massive Veränderung dar.

Es geht dem IfBQ um eine Verbreiterung und Vernetzung des Wissens, zusätzlich zu den immer aktualisierten Leistungsdaten zum Unterricht. Hierbei soll das Wissen auch andere relevante Abteilungen erreichen. Das IfBQ vernetzt diese Akteure mit seinem Wissen, ist eine Art Dienstleisterin, ohne sich subordinieren zu wollen. Diese Vernetzung ist ein hohes Gut; es gilt, alle anderen Institutionen mitzunehmen.

Das ist eine ganz andere Vorstellung von Steuerung: Sie ist nicht hierarchisch, sondern wandert gleichsam kreuz und quer zu verschiedenen Akteuren eines Mehrebenensystems und der (politischen) Öffentlichkeit, dies in Rückkopplungsschleifen. Eine Vernetzung kann auf tagesaktuelle Politiken ebenso reagieren, wie eigene Ziele längerfristig im Auge behalten, und insbesondere auch die Wissenschaft als die zentrale Heimat.

Die Aufgabe der innerbehördlichen Verbreitung des Monitoringwissens ist groß, gilt es doch, andere Instanzen auf dem Laufenden zu halten und erneuerte Programnteile mit den anderen Akteuren zusammen einzubauen, d. h., den Wandel zu managen und gleichzeitig für die eigenen Perspektiven und Deutungsangebote zu kämpfen.

Das Wissen für alle beteiligten Behörden und für die Politik zu verbreitern, gelingt über die – stets auszubauende – Professionalisierung des IfBQ. Diese Professionalisierung aber darf nicht zu spezialisiert, nicht von den verschiedenen Behördenpraktiken und Lebenswelten der Öffentlichkeit abgehoben sein, muss von außen verstehbar bleiben, muss transferierbar bleiben und von anderen ge-

nutzt werden können, ohne wiederum abgeschliffen zu werden auf ein Jedermann-Wissen.

### *Wir-Gefühl und Commitment*

Im Institut mussten verschiedene Generationen „persönliche Bewährungsproben oder auch Krisen in der Geschichte der Einrichtung bewältigen“ (Nittel 2011, S. 55). Sie identifizieren sich stark „mit dem ‚Geist‘ der Einrichtung“ (ebd.). Im IfBQ hat der intergenerationelle Austausch funktioniert, da Leitungspositionen auch mit Jüngeren besetzt wurden.

Die soziale Welt des IfBQ wird wesentlich von einer Schicksalsgemeinschaft bestimmt, weil man als eine der ersten Einrichtungen konsequent auf Datennutzung abgestellt hat, die ohne Alternative ist. Dies konnte verschiedenen Abnehmern deutlich gemacht werden. Das IfBQ dient damit auch der politischen Profilierung.

Der Preis ist, dass in den verschiedenen sozialen Welten dauernd die „Verzahnung von Begründungs-, Entscheidungs-, Realisierungs- und Evaluationsaktivitäten“ (ebd., S. 54) geleistet werden muss. Hierbei sind die Logiken teilweise schwer vereinbar, was aber nicht an den mangelnden Leistungen des Instituts liegt, sondern an teilweise schwer vereinbaren Anforderungen in der Umwelt.

Ein Beispiel hierzu ist der erneuerte Inspektionsbericht. Durch parteipolitische Bemühungen kam es 2013 zu einer Änderung des Schulgesetzes, wodurch der Inspektionsbericht in einen Berichtsteil für die Öffentlichkeit und einen für die Schulentwicklung differenziert wurde. Für den öffentlichen Teil gibt es Vorgaben, den Bericht knapp zu halten.

Da sich auch der Qualitätsrahmen verändert hat, haben Inspektoren Angst, dass ein Teil der Berichtspunkte nicht mehr auftaucht, an dem sich jedoch die Schulen im ersten Zyklus orientierten. Dies wird als Argument gegen die Änderung des Qualitätsrahmens angeführt. Obwohl die Schulen nach den gleichen Kriterien genau angeguckt werden, ist der öffentliche Berichtsteil schwammiger. Die Schulen wissen weniger, was sie damit anfangen sollen. Dies bemängeln die Inspektoren teilweise, was für ihre Professionalität spricht.

Es wird als schwierig empfunden, zwei Arten von Rückmeldungen zu geben: eine schwammige für die Öffentlichkeit und eine für die Schulen. Mit der ersten Art wird im Prinzip der Boulevard bedient; Schulen können an den Pranger gestellt werden, auch wenn dies faktisch noch nicht passiert ist. Entwicklungsarbeit mit den Schulen lässt sich jedoch nicht auf einem öffentlichen Marktplatz machen.<sup>9</sup>

9 Die Schulleitung kann einzig mit jeder einzelnen Lehrkraft Gespräche führen. Dafür muss der Staat einen Vertrauensschutz herstellen. Derartige Gedanken kamen vor einigen Jahren auch in Schweizer Kantonen auf, als die Macht deutlich wurde, die Monitoringdaten haben

### 3.5 Sichtbarmachung von Bildung

Nach der Auffassung von Nittel weist „das Verhältnis zwischen pädagogischem Sorgediskurs und den von der Gesellschaft erbrachten Anerkennungsleistungen [...] seit Jahrzehnten eine notorische Schieflage auf“ (Nittel 2011, S. 57). Anders gesagt besteht eine Lücke zwischen dem, was Bildungseinrichtungen für Leistungen erbringen, und dem, was die Öffentlichkeit davon wahrnimmt. Darauf reagieren neue Einrichtungen wie das IfBQ, in dem sie die öffentliche Informationslage pädagogisch Tätiger erheblich verbessern, und zwar auf einer wissenschaftlichen Basis. Damit wird auch dem medialen Auf und Ab eine langfristige, fundierte und abgesicherte Berichterstattung entgegengestellt.

Die Verbindungen zum Pressesprecher der Politik sind gut, was stark an Personen hängt und an deren Interessen, Bildungsfragen publik zu machen. Der letzte Jahresbericht wurde gut mit dem Pressesprecher zusammen in mehreren Sitzungen vorbereitet; ein Wissen, was offensichtlich *on the job* erlernt wird. Hier lässt sich ein Nachholbedarf erkennen, insofern Monitoringinstitute vielleicht eine eigene Pressestelle haben müssten.

Die Notwendigkeit dazu ergibt sich aus der im IfBQ geäußerten Ansicht, dass die *medialen Reaktionen auf die Produkte, die das IfBQ liefert, relativ unsteuerbar seien*. Während die Jahresberichte niemanden interessieren, gab es vor einiger Zeit eine Empörung in der Zeitung, als die gleichen Daten im Bildungsbericht auftauchen, sodass sich die Politik zum Einschreiten genötigt sah.

Hier mögen graduelle Differenzen zwischen Bildungspolitik und IfBQ zum Ausdruck gekommen sein, die mit den unterschiedlichen Funktionen dieser beiden Akteure zu tun haben könnten. Überblickt man jedoch insgesamt die Leistungen, die ein Institut wie das IfBQ hinsichtlich der Sichtbarmachung von Bildung unternimmt, wird die besondere Stellung solcher Institute umso deutlicher. Die erste Leistung besteht darin, dass Bildung nicht mehr nur als Selbstwert für sich steht, sondern dass ihr Wert über verschiedene Leistungsdaten – Schulinspektion, lokale Bildungsberichte, KERMIT, Sozialindex, schulstatistische Analysen, regionaler Bildungsatlas – öffentlich konkretisiert wird.

Damit wird zweitens auch die Legitimation der politisch Verantwortlichen indirekt unterstützt, denn die Bildungspolitik steht als Letztverantwortlicher in der Pflicht und ein Institut wie das IfBQ arbeitet der Politik in diesem Punkt zu. Durch die ‚Sichtbarmachung von Bildung‘ eröffnet das Institut der Politik ein zusätzliches Feld der Legitimation, das zu der bestehenden Legitimation der Politik

---

können. Dies wurde dann unter dem Begriff der *Ownership* gelöst (vgl. Bähr 2003). Dem Staat gehören aggregierte Daten auf Schulebene, um die Leistung des Gesamtsystems der Öffentlichkeit belegen zu können. Die Entwicklungsdaten (Klassendaten) gehören jedoch nur der Schule bzw. der Lehrkraft.

hinzukommt. Gleichzeitig trägt das Institut durch die Sichtbarmachung auch zur eigenen Legitimation bei.

#### 4. Fazit und Ausblick

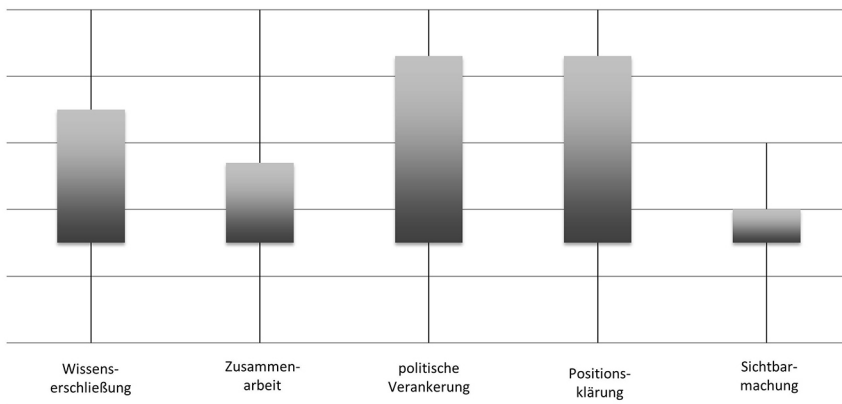
(1) Das IfBQ hat Erfahrungen in verschiedenen Bereichen gewonnen: politische Verankerung des Monitorings, Verständigung und Zusammenarbeit, Positionsklärung, Wissenserschließung, Sichtbarmachung von Bildung.

Die Erfahrungsbereiche weisen auf komplexe Handlungsfelder des Monitorings hin. Diese kann die Politik fördern, wodurch die Politik ihre Legitimität erhöht. Die Politik hat das IfBQ akzeptiert und nutzt insbesondere Inspektionsberichte, KERMIT und die Zielvereinbarungen. Probleme scheint eher die Schulaufsicht zu haben, die sich permanent in Rollenfindungen verfangen sieht, die zum Teil durch das klare Aufgabenbild des IfBQ mit ausgelöst scheinen.

Die Wissenschaftsorientierung des IfBQ ist ihre Heimat und verschafft der Institution ein eindeutiges Profil. Das IfBQ unterzieht die Schulinspektion einem Qualitätsmanagement – und könnte damit Vorreiterin für andere Behördenteile sein. Dienstleistungen gegenüber Schulen sind vielfältig und regen, nach dem Selbstverständnis des Instituts, Schulen im Umgang mit Daten zu sozialen Austauschprozessen an.

(2) Bildet man die Erfahrungsbereiche als Regler ab (vgl. Abb. 2), sieht man, dass die Regler unterschiedlich weit hochgefahren sind. Daraus lassen sich Hypothesen ableiten, die weiter validiert werden müssen:

Abbildung 2: Erfahrungsbereiche in verschiedenen Handlungsbereichen



- Am umfangreichsten waren in der obigen Darstellung die Ausführungen zum Regler bzw. Erfahrungsbereich „Positionsklärung“. Auch die „politische Verankerung“ spielt eine große Rolle. Allein aus dem Umfang von Ausführungen lässt sich zwar nicht auf Wichtigkeit und Bedeutung schließen, da auch ein kleiner Aspekt eine enorme Bedeutung haben kann. Dennoch lässt sich die – weiter zu prüfende – These aufstellen, dass diese beiden Aspekte in Hamburg die größte Rolle spielen, erst dann folgen die „eigentliche Arbeit“ der Wissenserschließung, die Zusammenarbeit und, auf dem letzten Platz, die Sichtbarmachung von Bildung. Bei der „Positionsklärung“ und der „politischen Verankerung“ ist das IfBQ auch mit starken Interdependenzen anderer Akteure konfrontiert, wobei diese Interdependenzen kommunikativ bearbeitet werden müssen – während die Autonomie in der „Wissenserschließung“ deutlich höher ist und dem Institut dort niemand etwas vormacht.
- Dass Positionsklärungen den breitesten Raum einzunehmen scheinen, überrascht nicht, da Monitoring und Inspektion in der Bildungslandschaft neue Phänomene sind und ein dazugehöriges tragendes Institut auch.

Damit gäbe es erste Hinweise, dass die Programmtheorie allein schon bezüglich dieser fünf grundlegenden Handlungsbereiche bereits deutliche Profile aufweist, von denen geklärt werden müsste, ob sie alle so gewollt waren. Die Richtung der Antwort wurde bereits einleitend paradigmatisch gegeben, nämlich dass sich dies nicht rein auf angezielte Strategien zurückführen lässt, da ein Dickicht von Akteurs-, Daten-, Instrumenten- und Programmkonstellationen besteht, auf das zu unterschiedlichen Zeiten unterschiedlich reagiert werden muss.

Zu untersuchen wäre weiter, ob „Positionsklärungen“ und Aufgaben der „politischen Verankerung“ a) in späteren Jahren zurückgefahren werden können, da die Anfangsinvestitionen dann geleistet wurden und sich Erwartungen in der Akteurkonstellation eingespielt haben. Untersucht werden könnte b) weiter, ob (und wenn ja in welchem Ausmaß) „Positionsklärungen“ Programme, Personen und Ressourcen binden, die dann für die ‚eigentlichen Aufgaben‘ fehlen. In Hamburg jedenfalls scheint dies kaum der Fall gewesen zu sein, da die Positionsklärung erfolgreich war (und eher andere Akteure Probleme mit der Stringenz des neuen Akteurs andeuten). Analytischen Gewinn könnte auch die Analyse von These c) haben: Denn es könnte bezweifelt werden, dass „Positionsklärungen“ bloße Durchgangsstadien sind, sondern sie könnten umgekehrt neue Sinnhorizonte erschaffen, da den Akteuren durch solche Klärungen wechselseitig neue Dinge einfallen; zumindest ließen sich oben im Abschnitt zu den Positionsklärungen Hinweise dazu finden.

(3) Zum Schluss lässt sich fragen: Was nutzt es der Politik, wenn sie sich die vorhandenen Erfahrungsbereiche des IfBQ anschaut (vgl. Tab. 2)?

Tabelle 2: Erfahrungsbereiche des IfBQ und Nutzen für die Politik

Erfahrungsbereich	Nutzen für die Politik
Politische Verankerung des Monitorings	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es lassen sich langfristige bildungspolitische Ziele verfolgen</li> <li>• Mehr Entscheidungen auf der Grundlage von Daten</li> <li>• Versachlichung</li> <li>• Weniger „Bauchentscheidungen“</li> <li>• Stabilität der Bildungspolitik durch Datenunterstützung</li> </ul>
Grenzüberschreitende Verständigung und Zusammenarbeit	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vernetzende Kommunikation durch das IfBQ zu anderen Behördenteilen und der Öffentlichkeit via Daten</li> <li>• Kommunikation über Organisationsebenen und -grenzen hinweg</li> <li>• Zusammenarbeit unterschiedlicher Professionen</li> <li>• Vermittlung zwischen unterschiedlichen Selbstverständnissen und Traditionen</li> </ul>
Positionsklärung	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verständigung über Umfang und Möglichkeit einer Datennutzung</li> <li>• Klärung von Rollen, Zuständigkeiten und Grenzen</li> <li>• Künftig: Etablierung von Mechanismen für Konfliktbearbeitung und Interessenausgleich</li> </ul>
Wissenserschließung	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifizierung und Erschließung von notwendigem Wissen</li> <li>• Verfügung von Wissen</li> <li>• Adressatengerechte Aufbereitung</li> </ul>
Sichtbarmachung von Bildung	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vermittlung von Zielen und Aktivitäten des Bildungsmonitorings und der Schulinspektion</li> <li>• Sichtbarkeit von Entwicklungen und Nutzen</li> <li>• Gewinnung von Reputation, Ansehen</li> </ul>

Hervorzuheben ist, dass durch stabile Datengrundlagen eine Versachlichung des politischen Blicks auf Schulen möglich ist. Die Programmtheorie ist dabei für tagesaktuelle Ereignisse responsibel, wiewohl sie längerfristig Daten- und Instrumenten-Sets im Auge behält, diese erneuert und so insgesamt auf sozialen Wandel reagiert.

Es findet eine vernetzende Arbeit zu anderen Abteilungen und auch Bundesländern statt, die mit zu einer Stabilität eines übergreifenden Diskurses zur Notwendigkeit und Sinnhaftigkeit von Monitoringwissen beiträgt. Dies wiederum kann



sich positiv auf eine politische Verankerung auswirken, da die Politik sehen kann, dass nicht ein Bundesland allein an den entsprechenden Problemen und Problemlösungen einer datenbasierten Steuerung arbeitet.

Die Einführung der Inspektion und des Instituts als einer intermediären Einrichtung nötigt im Grunde allen Akteuren eine eigene Positionsklärung ab, ohne dass es dabei zu bemerkbaren Dysfunktionalitäten kommt. Im Gegenteil werden am Horizont mögliche Optionen für den weiteren Umbau des Schulsystems sichtbar.

## Literatur

- Bähr, K. (2003). Die Rolle von Schulleistungstests für das Qualitätsmanagement im Bildungswesen, in Schulen und Klassenzimmern. In T. Brüsemeister & K.-D. Eubel (Hrsg.), *Zur Modernisierung der Schule. Leitideen – Konzepte – Akteure* (S. 217–224). Bielefeld: transcript.
- de Boer, H., Enders, J. & Schimank, U. (2007). On the Way Towards New Public Management? The Governance of University Systems in England, the Netherlands, Austria, and Germany. In D. Jansen (Hrsg.), *New Forms of Governance in Research Organizations. Disciplinary Approaches, Interfaces and Integration* (S. 137–152). Dordrecht: Springer.
- Braun, D. (2001). Regulierungsmodelle und Machtstrukturen an Universitäten. In E. Stöling & U. Schimank (Hrsg.), *Die Krise der Universitäten* (Leviathan Sonderheft 20, S. 243–262). Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Brunsson, N. (1989). *The Organization of Hypocrisy: Talk, Decisions and Actions in Organizations*. Chichester: Wiley.
- Brüsemeister, T. (2008). *Qualitative Forschung. Ein Überblick*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brüsemeister, T. (2015, im Erscheinen). Verschiebungen von Machtbalancen im Bildungswesen. Kontrastiver Vergleich zwischen „Schulinspektion“ und „Lernen vor Ort“ mittels Governance-Reglern. In U. Steffens (Hrsg.), *Schulqualitätsdiskussion in Deutschland. Eine Zwischenbilanz anlässlich der 25. Fachtagung des Arbeitskreises Qualität von Schule*. Wiesbaden: Springer VS.
- Brüsemeister, T., Preuß, B. & Wissinger, J. (2014). Schulentwicklung als Governance. Herausforderungen datenbasierter Schulentwicklung. In D. Fickermann & N. Maritzen (Hrsg.), *Grundlagen für eine daten- und theoriegestützte Schulentwicklung. Konzeption und Anspruch des Hamburger Instituts für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ)* (S. 215–234). Münster, New York: Waxmann.
- Brüsemeister, T., Gromala, L., Preuß, B. & Wissinger, J. (in Vorbereitung). Schulinspektion im regionalen und institutionellen Kontext. Qualitative Befunde zu schulinspektionsbezogenen Akteurkonstellationen. In Arbeitsgruppe Schulinspektionsforschung (Hrsg.), *Schulinspektion als Steuerungsimpuls?* Wiesbaden: Springer VS.

- Clark, B.R. (1997). *The Entrepreneurial University: Demand and Response*. Keynote. Speech presented at the 19th Annual EAIR Forum, University of Warwick (mimeo).
- Clarke, A.F. (1991). Social Worlds/Arenas Theory as Organizational Theory. In A. Strauss & D.R. Maines (Hrsg.), *Social organization and social process. Essays in honor of Anselm Strauss* (S. 119–158). New York: de Gruyter.
- Ehren, M.C.M., Leeuw, F.L. & Scheerens, J. (2005). On the Impact of the Dutch Educational Supervision Act. Analyzing Assumptions Concerning the Inspection of Primary Education. *American Journal of Evaluation*, 26 (1), 60–76.
- Fickermann, D. (2014). Einrichtungen zur Qualitätssicherung und -entwicklung als „nachgeordnete Dienststellen besonderer Art“. In D. Fickermann & N. Maritzen (Hrsg.), *Grundlagen für eine daten- und theoriegestützte Schulentwicklung. Konzept und Anspruch des Hamburger Instituts für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung* (S. 291–298). Münster, New York: Waxmann.
- Giel, S. (2013). *Theoriebasierte Evaluation. Konzepte und methodische Umsetzungen*. Münster, New York: Waxmann.
- Glaser, B.G. & Strauss, A.L. (1968). *Time for dying*. Chicago, IL: Aldine Publishing.
- Heinrich, M., Lambrecht, M., Böhm-Kasper, O., Brüsemeister, T. & Wissinger, J. (2014). Funktionen von Schulinspektion? Zum Governance-Programm der Vergewisserung und Weiterentwicklung der Qualität schulischer Arbeit. In C. Fischer (Hrsg.), *Damit Unterricht gelingt. Von der Qualitätsanalyse zur Qualitätsentwicklung* (S. 19–51). Münster, New York: Waxmann.
- Kussau, J. & Brüsemeister, T. (2007). *Governance, Schule und Politik. Zwischen Antagonismus und Kooperation*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lepsius, R.M. (2009). *Interessen, Ideen und Institutionen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lindner, M., Niedlich, S., Klausling, J. & Brüsemeister, T. (2015). Regelungsbereiche des kommunalen Bildungsmanagements im Programm „Lernen vor Ort“ aus Sicht der Governance-Forschung. In T. Coelen, A.J. Heinrich & A. Uttke (Hrsg.), *Stadtbaustein Bildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Lücken, M., Thonke, F., Pohlmann, B., Hofmann, H., Golecki, R., Rosendahl, J., Benzing, M. & Poerschke, J. (2014). KERMIT – Kompetenzen ermitteln. In D. Fickermann & N. Maritzen (Hrsg.), *Grundlagen für eine daten- und theoriegestützte Schulentwicklung. Konzept und Anspruch des Hamburger Instituts für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung* (S. 127–154). Münster, New York: Waxmann.
- Niedlich, S. & Brüsemeister, T. (2011a). Bildungsmonitoring zwischen Berichterstattung und Steuerungsanspruch – Entwicklungslinien und akteurtheoretische Implikationen. In A. Wacker, U. Maier & J. Wissinger (Hrsg.), *Schul- und Unterrichtsreform durch ergebnisorientierte Steuerung – Empirische Befunde und forschungsmethodische Implikationen* (S. 131–153). Wiesbaden: Springer VS.
- Niedlich, S. & Brüsemeister, T. (2011b). Modelle regionalen Bildungsmanagements – Ansätze zur Behebung sozialer und bildungsbezogener Bildungsungleichheiten. In N.

- Thieme, F. Dietrich & M. Heinrich (Hrsg.), *Neue Steuerung – alte Ungleichheiten?* (S. 201–218). Münster, New York: Waxmann.
- Nittel, D. (2011). Von der Profession zur sozialen Welt pädagogisch Tätiger? Vorarbeiten zu einer komparativ angelegten Empirie pädagogischer Arbeit. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (Zeitschrift für Pädagogik, 57. Beiheft, S. 40–59). Weinheim, Basel: Beltz.
- Power, M. (2000). *The Audit Society. Rituals of Verification*. Oxford: University Press.
- Schimank, U. (2007): Die Governance-Perspektive: Analytisches Potenzial und anstehende konzeptionelle Fragen. In H. Altrichter, T. Brüsemeister & J. Wissinger (Hrsg.), *Educational Governance – Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem* (S. 231–260). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Strauss, A. (1978). *Negotiations. Varieties, Contexts, Process, and Social Order*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Strauss, A. (1984). Social Worlds and Their Segmentation Processes. In N.K. Denzin (Hrsg.), *Studies in symbolic interaction. A research annual* (S. 123–139). Greenwich, Conn: JAI Press.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory. Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Strauss, A. & Maines, D.R. (Hrsg.) (1991). *Social organization and social process. Essays in honor of Anselm Strauss*. New York: de Gruyter.
- Strübing, J. (2007). *Anselm Strauss*. Konstanz: UVK.
- Uske, H. (2014). *Zwischenergebnisse des Transferprozesses im Rahmen des Projekts „Lernen vor Ort“ im Kreis Recklinghausen 2009–2014*. Universität Duisburg-Essen: unveröffentlichtes Manuskript.
- Weiss, C. (1998). *Evaluation*. Upper Saddle River: Prentice-Hall (zuerst 1972).